

Stosic, Patricia; Rensch, Benjamin

"Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?"

Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 147-159. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Stosic, Patricia; Rensch, Benjamin: "Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?" Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 147-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192390 - DOI: 10.25656/01:19239*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192390>

<https://doi.org/10.25656/01:19239>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“

Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung¹

1 Einleitung

Die lange Zeit postulierte These, dass Religion im Zuge von Säkularisierungsprozessen in modernen Gesellschaften künftig eine nur noch marginale Rolle spielen würde, gilt mittlerweile als überholt (exemplarisch Berger 1999, Riesebrodt 2001, Graf 2004). Neben der Säkularisierung, wenn nicht gar an ihrer Stelle, wird daher *weltanschauliche Pluralisierung* als ein grundlegendes Merkmal der Moderne gehandelt (Berger 2015).

In Erziehungskontexten und für die Erziehungswissenschaft sind eine Revitalisierung religionsbezogener Diskurse und das Thema weltanschaulicher Pluralisierung in verschiedenen Hinsichten interessant und relevant. Hierauf verweisen bspw. aktuelle rechtliche, öffentliche und auch pädagogische Auseinandersetzungen: Zu nennen wären etwa Debatten zum Kreuz im Klassenzimmer (z.B. Jakobs 2000), zum Islamunterricht an Schulen oder zur Frage des Kopftuchs muslimischer Lehrerinnen und Schülerinnen (Karakaşoğlu 2006, Berghahn 2017). Im Kern dieser Aushandlungsprozesse steht wiederkehrend und strukturell das Spannungsverhältnis zwischen individueller (positiver oder negativer) Religionsfreiheit und staatlichem Neutralitätsgebot. Die Themen selbst und auch entsprechende gerichtliche Entscheidungen sind gesellschaftlich umstritten. Mitverhandelt werden hier grundlegende Zugehörigkeits- sowie Norm- und Wertkonzepte und damit nicht weniger als die Frage nach dem Verhältnis

1 Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ an der Goethe-Universität Frankfurt /Justus-Liebig-Universität Gießen.

von Mehrheit und Minderheiten und damit die nach der Beschaffenheit von (nationalstaatlich verfasster) Gesellschaft.

Dass sich diese Konflikte und Auseinandersetzungen, das Ringen um Zugehörigkeit und um die Gültigkeit von Normen insbesondere in öffentlich verantworteten Erziehungs- und Bildungsorganisationen abspielen, ist naheliegend. Trifft doch gerade hier staatlich-öffentlich verbürgerter Erziehungs-, Bildungs- und Geltungsanspruch auf die Privatheit von Person und Familie, deren Selbstbestimmungsrecht sich spätestens an der Schulpflicht bricht. Als öffentliche und staatliche Einrichtungen, die auf die Inklusion der Gesamtbevölkerung ausgerichtet sind, stehen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen angesichts gesellschaftlicher Diversifikation zudem vor pädagogischen und auch organisatorischen Herausforderungen sowie Selbstvergewisserungsprozessen. Auch in der universitären Ausbildung und Professionalisierung angehender Pädagog*innen spielen Fragen im Hinblick auf die Themen Heterogenität und weltanschauliche Pluralisierung eine zunehmend bedeutende Rolle. Pädagogische Professionelle sind dazu angehalten, auch vor dem Hintergrund eigener religiöser und/oder politischer Selbstpositionierungen eine anerkennende und weltanschaulich neutrale, aber dennoch authentische Haltung gegenüber ihrer Klientel zu entwickeln. Dieser pädagogisch wie erziehungswissenschaftlich relevante Themenkontext wird aktuell im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes bearbeitet, das auch den Ausgangspunkt dieses Textes darstellt. Bei dem Projekt handelt es sich um ein erziehungswissenschaftliches Teilprojekt, angesiedelt im LOEWE-Schwerpunkt „Religiöse Positionierungen: Konstellationen und Modalitäten in christlichen, jüdischen und islamischen Kontexten“ (RelPos). Anknüpfend an das bereits beschriebene Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Neutralitätsgebot und individueller (positiver/negativer) Religionsfreiheit im Kontext von Bildungsorganisationen und pädagogischer Professionalität fragt das Projekt u.a. danach, wie sich Studierende der Erziehungswissenschaft und des Lehramts zu den An- und Aufforderungen moderner Pädagogik im Horizont einer pluralen Gesellschaft ins Verhältnis setzen. In den Blick genommen werden dazu Selbstpositionierungen von sich selbst als religiös beschreibenden Studierenden im Horizont ihrer Bildungs- und Ausbildungsbiographie. Gefragt wird dabei explizit auch nach Diskriminierungserfahrungen im Bildungsverlauf.

Bei der Durchführung und ersten Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass insbesondere weibliche Studentinnen des Lehramts, die sich selbst als muslimisch positionieren und sich für das Tragen eines muslimischen Kopftuchs entschieden haben, teilweise über massive Diskriminierungserfahrungen insbesondere in den Praktikumsphasen sowohl in den Schulen als auch in den begleitenden Praxisseminaren berichten. Diese Form der Diskriminierung im Kontext der Lehrer*innenausbildung wurde bereits als Antimuslimischer Rassismus ausgewiesen und empirisch dokumentiert (z.B. Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2017).

Wie genau sich jedoch betroffene Studentinnen in Bezug auf solcherart Diskriminierungen in Ausbildungsverhältnissen positionieren und auch biographisch in ein Verhältnis setzen, welche Widerständigkeiten sie gegenüber Fremdzuschreibungen und Ausschließungen hervorbringen, ist bislang wenig expliziert worden. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Text. In einer Verknüpfung aus bildungsbiographischer und diskurstheoretischer Perspektive sowie anhand eines empirischen Beispiels sollen Positionierungen zwischen Pluralismusdiskurs und Diskriminierung herausgearbeitet werden. Die subjekt- und diskurstheoretischen Prämissen werden im folgenden Kapitel kurz skizziert (2.). Anschließend wird der öffentliche und rechtliche Diskurs um die so genannte ‚Kopftuchdebatte‘ im schulischen Kontext

konturiert (3.). Es folgt eine exemplarische Analyse einer Interviewpassage. Die Interpretation zeigt in zugespitzter Weise auf, in welchem Widerspruch der affirmative und normativ aufgeladene Diskurs um Pluralismus und eine diskriminierende Fremdpositionierung angehender muslimischer Lehrerinnen zueinanderstehen. Gleichzeitig werden subjektive Aneignungs- und Ermächtigungsfiguren sichtbar. Den Schluss des Textes bildet ein Fazit (5.).

2 **Bildungsbiographische Positionierungen im Horizont von Diskurs, Diskriminierung und Agency – Theoretische und methodologische Perspektivierungen**

Theoretisch und methodologisch schließt unsere Studie zu religiösen Positionierungen insbesondere an zwei Forschungsstränge der Biographieforschung an: Den ersten zentralen Bezugspunkt bildet ein sich aktuell neu justierendes Forschungsfeld, das sich der „Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Ungleichheit, insbesondere im Hinblick auf Prozesse der Teilhabe und Ausgrenzung“ (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 26) widmet. Formuliert wird hier der Anspruch, Relationierungen zwischen institutionellen Logiken, individuellen Lebensverläufen und biographischen Bearbeitungen vor dem Hintergrund von Ungleichheitsverhältnissen zu rekonstruieren. So beziehen sich Dausien et al. inhaltlich auf bildungsbiographische Bedeutungszuschreibungen von Elternhaus und Herkunftsmilieu (ebd.: 34ff.). Durch autobiographische Erzählungen werde zum einen sinnvoll zwischen Herkunft und dem „späteren Lebensschicksal“ (ebd.: 35) vermittelt und so zum anderen Identität im Modus von Kontinuität konstruiert. Die biographisch aufgerufenen Lebenswelten, soziale Zugehörigkeiten und Strukturen verwiesen dabei zugleich auf (soziale) Kontexte und Positionierungen der Subjekte und auf individuelle Sinnkonstruktionen (ebd.: 41f.). Im Analysefokus befinden sich dementsprechend „Subjekt-Kontext-Relationen“, die „am Fall“ zu untersuchen seien (ebd.: 33). In biographiewissenschaftliche Analysen einbezogen werden dabei auch gesellschaftliche, diskursive und institutionelle Kontexte sowie die Interaktionssituation des Interviews. Relevant gesetzt werden zudem kollektiv verankerte „Erfahrungs- und Deutungsstrukturen“ (z.B. Religionszugehörigkeit) (ebd.: 29). Das bildungswissenschaftliche Interesse eines solchen Forschungskonzeptes bestehe darin, so die Autorinnen, die

„Wirkungsweisen der pädagogischen Institutionen und professionellen Praxen sowie die Handlungsspielräume und Bildungswege der Individuen, die sich im Feld des Bildungssystems „bewegen“ und hier eine wesentliche „Teilstrecke“ ihres Weges durch den sozialen Raum zurücklegen“ zu rekonstruieren (ebd.: 34).

Das Verhältnis von Bildungsbiographie und Bildungsinstitution wird dabei nicht als statisches Passungsverhältnis, sondern als interdependenter, offener und potentiell widersprüchlicher Prozess gedacht, bei dem das Subjekt über das „Potential der Biographizität“ und eine gewisse Widerständigkeit gegenüber strukturellen Bedingungen verfügt (ebd.: 42). Besondere Relevanz für die Konstruktion von Bildungsverläufen und Bildungsbiographien sowie für Teilhabechancen und Ausschlüsse wird dabei „signifikanten Anderen“, oder auch *gatekeepern* zugeschrieben (ebd.: 52).

Methodologisch geht es den Autorinnen weniger um den Nachvollzug lebensweltlicher subjektiver Perspektiven, sondern darum im Modus einer *theoretical sensitivity* (ebd.: 32, Verweis auf Glaser/Strauss 1967) das verfügbare Wissen und mögliche Kontextualisierungen hinzuzuziehen, um „Subjekt-Kontext-Relationen“ im Sinne einer abduktiven Logik zu erschließen.

Zu diesem verfügbaren und kontextualisierenden Wissen zählen Dausien et al. (2016: 31, Herv.i.O.) auch *diskursives Wissen*, das als „explizit oder implizit – gewissermaßen als „Subtext“ und selbstverständlich vorausgesetzter Bedingungsrahmen der biographischen Erzählung – thematisiert“ wird.

Unsere Überlegung ist nun, dass bei Konflikten, die sich einerseits im Horizont von Religion und Islam und andererseits in Bildungskontexten abspielen, die gesellschaftlichen und öffentlichen Diskurse und Auseinandersetzungen virulent sind. Immer wenn es um Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus geht, ist auch mit einer gesellschaftlichen, strukturellen Verankerung von Deutungsmustern und mit machtvollen Mehrheits-/Minderheitsverhältnissen zu rechnen (Rommelspacher 2009). Im Folgenden wird daher der theoretisch-methodologische Rahmen um die Perspektive einer „Verwobenheit von Biographie, Diskurs und Subjektivität“ (Völter et al. 2005: 12) erweitert.

Tina Spies (2015/2017) stellt z.B. eine Konzeptualisierung des Verhältnisses von Subjekt und Diskurs vor, bei der subjektive Handlungsmacht/Agency im Mittelpunkt stehen, gleichzeitig jedoch gesellschaftliche Machtverhältnisse relevant gesetzt werden. Die zentrale Unterscheidung bei Spies, die sich hier stark auf Stuart Hall bezieht, ist die zwischen im Diskurs verorteten *Subjektpositionen* auf der einen und den *Positionierungen* einzelner Individuen auf der anderen Seite. Während Subjektpositionen auf diskursiv verfügbare und potentielle sowie überindividuelle Identifikations- und Sinnzusammenhänge verwiesen, seien mit Positionierungen die je individuellen und eigenmächtigen sowie produktiven Bearbeitungen eben jener Subjektpositionen gemeint (Spies 2017: 73ff.). Anders als Foucault jedoch, der die Frage nach individueller Handlungsmacht und „subversivem Potential in biographischen Erzählungen“ eher ausgespart habe (Spies 2015: 147) ließe sich mit Stuart Hall genau hier eine weiterführende Perspektive diesbezüglich ausmachen. Folge man ihm, könnten Positionierungen als Ausdruck und Möglichkeit von Handlungsmacht, von *Agency* interpretiert werden (Spies 2017: 79ff.).

Das Verhältnis zwischen Diskurs und Subjekt sei dabei keinesfalls als einseitig oder statisch zu verstehen. Zwar würden Individuen im Modus von *Anrufungen* in bestimmte Subjektpositionen „hineingerufen“ (ebd.: 73f.), auch müssten sie sich bestimmten Subjektpositionen unterwerfen, um überhaupt sprechen zu können. Andererseits handle es sich bei den individuellen Positionierungen um iterative Versionen, um *nicht-identische Kopien* von Subjektpositionen, in die Individuen mehr oder weniger *investieren*, diese mehr oder weniger für sich in Anspruch nehmen und denen gegenüber sie sich mehr oder weniger konträr und subversiv widersetzen und widerständig zeigen könnten (ebd.: 79). An dieser Stelle tritt deutlich der Bezug zu Althusser (1977) Konzept der Anrufung hervor, durch die das Individuum als Subjekt konstituiert wird und durch die Verbindungen zwischen Individuum und Diskurs entstehen, welche Spies im Anschluss an Hall als *Artikulationen* beschreibt.

Durch Artikulationen würden Diskurs und Subjekt miteinander, so Hall, „vernäht“ (Hall 2018: 173). In diesem Akt des Vernähens verorten Hall und damit auch Spies *Identität* und

Identifikation (ebd., Spies 2017: 77). Weder handle es sich dabei um einen einseitigen Prozess des ‚Angesprochenwerdens‘ und der Fremdpositionierung (ebd.: 80f., Verweis auf Mecheril 2006) noch um bewusste Prozesse einer aktiven Identifikation und Entscheidung bzw. um einen willentlichen Selbst-Anschluss. Auch könne kein Subjekt dauerhaft auf eine Subjektposition und Identität reduziert werden. Im Gegenteil könnten mehrere, sich widersprechende, Positionen eingenommen und diese auch wieder verlassen werden.

Angenommen wird, dass sich Diskurse und Subjektpositionen in einem permanenten Wandel befinden und stets als unabgeschlossen zu verstehen sind. *Differenz* bildet vor diesem Hintergrund für Hall einen essentiellen Bestandteil jeder Identität (Spies 2017: 74ff.). Das Subjekt bleibt allerdings auch angesichts der eigenen Handlungsmächtigkeit unentrinnbar mit Diskursen verwoben, so dass Diskurse in dieser Perspektive einschränkendes wie ermöglichendes Potential zugleich besitzen. Schließlich entscheidet sich auch entlang der gesellschaftlichen Machtposition der/des Einzelnen, ob und wie dem Subjekt Möglichkeiten von Widerständigkeit und Agency gegeben sind. Handlungsmacht sei damit ungleich verteilt (ebd.: 79ff.). Biographieanalyse könne so immer auch als Diskursanalyse verstanden werden – die zentrale Frage sei dann jedoch vor allem, *wie* Subjektpositionen eingenommen werden und nicht nur *welche* (ebd.: 84).

3 Musliminnen zwischen Pluralismuskurs und ‚Kopftuchstreit‘

Was die allgemeine mediale Berichterstattung betrifft, so scheinen insbesondere die (Folge-)Ereignisse des 11. Septembers 2001 und die so genannte ‚Flüchtlingskrise‘ von 2015 die aktuelle öffentliche Wahrnehmung des Islam und von Muslim*innen nachhaltig zu beeinflussen. Etabliert hat sich eine Perspektive, die den Islam und Muslim*innen pauschal über explizite und implizite normative Zuschreibungen als fremd und bedrohlich markiert (s. z.B. Wagner 2010, Spielhaus 2013, Logvinov 2017). Die Vielschichtigkeit individueller religiöser Überzeugungen und Bekenntnisse (vgl. Karakaşoğlu-Aydin 2000) werden im Zuge generalisierender islam- und/oder kopftuchkritischer Argumentationsmuster ausgeblendet. Speziell das Kopftuch gilt zudem als „Symbol für die Unterdrückung der Frau, für Rückschrittlichkeit“ sowie als „ein Symbol der Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und damit für die fehlende Bereitschaft zur Integration“ (Boos-Nünning 2007: 127). Eine solcherart vereindeutigende und generalisierende sowie abwertende Perspektive, mit der das Bild der vermeintlich ‚Anderen‘ mehrheitsgesellschaftlich produziert wird, lässt sich auch unter der Überschrift Antimuslimischer Rassismus diskutieren (vgl. Uçar/Kassis 2019, Shooman 2014, Attia 2009). Aufrufen lässt sich auch die Perspektive einer ‚Muslimisierung‘ (z.B. Lingen-Ali 2015), bei der es um eine Form der Rassifizierung von Menschen geht, die aufgrund bestimmter phänotypischer Merkmale als muslimisch ‚gelesen werden‘. Musliminnen mit Kopftuch sind von antimuslimischen Ressentiments in besonderer und mehrfacher Hinsicht betroffen; die Sichtbarkeit des Kopftuches exponiert sie noch stärker für Anfeindungen.

Wendet man sich dem Feld der Schule zu, so zeigt sich ein Argumentationsmuster, in dem Frauen mit Kopftuch tendenziell abgesprochen wird, öffentliche Funktionsrollen einnehmen zu können. Befürchtet wird, dass sie als Lehrerinnen ein religiös konnotiertes und

politisch aufgeladenes Symbol in die Klassenzimmer tragen und damit dem staatlichen Neutralitätsgebot entgegenstehen, den Schulfrieden gefährden und die negative Religionsfreiheit Anderer unterminieren. Festgehalten werden muss an dieser Stelle allerdings, dass Deutschland verfassungsrechtlich kein laizistisches Prinzip verfolgt, das eine strikte Trennung von Staat und Religion vorsieht (vgl. auch Berghahn/Rostock 2009). Schule soll in Deutschland per Gesetz ausdrücklich ein für religiöse Lebensäußerungen offener Ort sein. Religiöser Pluralismus (auch jenseits der christlichen Konfessionen) und dessen Sichtbarkeit sind vorgesehen und rechtlich geregelt.² Leitend sind hier die Prinzipien der positiven und negativen Religionsfreiheit des Einzelnen bei gleichzeitiger Gewährleistung religiöser und weltanschaulicher Neutralität des Staates. Eine affirmative und bevorzugende Bezugnahme auf das Christentum im Sinne eines prägenden „Kultur- und Bildungsfaktors, wie er sich in der abendländischen Geschichte herausgebildet hat“ (BVerfGE, zit. nach Germann/Wiesner 2014: 152) war dabei zunächst nicht ausgeschlossen.

Diese gesetzlichen Regelungen und ihre Auslegung werden spätestens seit Beginn der 2000er Jahre im Zuge religiöser Pluralisierung herausgefordert. Als Ausgangspunkt des ‚Kopftuchstreits‘ in Deutschland kann der Rechtsstreit zwischen der Lehramtsaspirantin Fereshta Ludin und dem Land Baden-Württemberg gelten. Die Muslima hatte in letzter Instanz vor dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG) geklagt, nachdem ihr das Land Baden-Württemberg eine Einstellung als beamtete Lehrerin aufgrund ihres Kopftuches verweigert hatte. Das am 24. September 2003 gesprochene Urteil des BVerfG brachte jedoch keine Klarheit: Obwohl das Gericht die Ablehnung Fereshta Ludins als Bewerberin für den Schuldienst als einen Eingriff in ihre Glaubensfreiheit und ungestörte Religionsausübung gemäß Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG wertete, delegierte es die Entscheidung – unter Verweis auf die Notwendigkeit einer Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften – an die jeweiligen Bundesländer. Acht der sechzehn Bundesländer setzten daraufhin ein Kopftuchverbot um (Karakaşoğlu 2009: 294).

Diese Situation wurde im Jahr 2015 erneut durch das BVerfG revidiert: Vor dem Hintergrund individueller Glaubens- und Bekenntnisfreiheit wurde 2015 in einem wegweisenden Beschluss ein generelles Verbot für das Tragen eines Kopftuchs im Schuldienst untersagt und die Bundesländer aufgefordert, ihre Schulgesetze im Sinne eines Pluralismus befördernden und diskriminierungsfreien Zugangs zum Lehrer*innenberuf zu überarbeiten. Nur wenn der Schulfriede oder die staatliche Neutralität in Gefahr sei, könne im Einzelfall – bei konkret zu machender, nicht abstrakter Gefahr – das Tragen eines Kopftuchs untersagt werden. In Bezug auf das Schulgesetz in NRW wurden zudem Passagen, in denen christlich-abendländische Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen bevorteilt werden, für nichtig erklärt. Diese, so die Richter*innen des Bundesverfassungsgerichtes, verstoßen „gegen das Verbot der Benachteiligung aus religiösen Gründen (Art. 3 Abs. 3 Satz 1 und Art. 33 Abs. 3 GG)“ (vgl. die Pressemitteilung Nr. 14/2015 des BVerfG vom 13. März 2015).³

Parallel zu diesen rechtlichen Entwicklungen haben im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs affirmative, auf Diversität und Pluralismus, ausgerichtete Konzepte Konjunktur. Die Rede ist bspw. von einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2019), von

2 Zur grundrechtlichen Position und ihrer Entstehung vgl. German/Wiesner 2014.

3 Zu finden unter: <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/bvg15-014.html>, zuletzt abgerufen 29.05.2019.

„Diversity in der Erziehungswissenschaft“ (Walgenbach 2017) oder auch Migrationspädagogik (Mecheril 2010). Bildungspolitisch ist *Inklusion* der neue Bildungsimperativ und es gibt eine Vielzahl an Schulprogrammen und Initiativen sowie Einzelschulen, die sich gegen Rassismus und Diskriminierung und für die ‚Anerkennung von Vielfalt‘ und ‚Toleranz‘ einsetzen. Der anerkennende Umgang mit Diversität kann heutzutage als erwartete Schlüsselkompetenz pädagogischer Professioneller gelten.

Doch nach wie vor ist die Zahl kopftuchtragender Lehrerinnen in den einzelnen Bundesländern überschaubar. In Hessen unterrichteten 2017 beispielsweise 13 Lehrerinnen und Referendarinnen mit Kopftuch (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 6).⁴ Und auch wenn durch den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts, wie Berghahn (2016) konstatiert, „die liberal-rechtsstaatliche Normalität im Grundsatz wiederhergestellt“ (ebd.: 52) wurde, ist die Frage, wann genau der Schulfriede gestört und die staatliche Neutralität verletzt wird, weiterhin ungeklärt und kontingent. Dies führt dazu, dass Kopftuchträgerinnen der Zugang zu staatlichen Bildungsinstitutionen, bspw. in Berlin, teilweise nach wie vor verwehrt wird (vgl. SPIEGEL ONLINE 2018).⁵ Zudem belegen erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, dass kopftuchtragende Lehrerinnen und Studentinnen in Bildungsinstitutionen mitunter von schwerwiegenden Diskriminierungserfahrungen betroffen sind (vgl. Karakaşoğlu/Wojciechowicz 2017).

4 Empirische Einlassungen: „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“

Bevor einzelne Passagen eines Interviews vorgestellt und interpretiert werden, soll kurz etwas zum methodischen Vorgehen in der Studie gesagt werden. Den Interviewpartner*innen war bekannt, dass das Interesse der Studie ihrer eigenen Religiosität/Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft gilt. Es wurde kein Erzählstimulus gewählt, der ‚unverstellt‘ den Blick auf ‚das Leben‘/die ‚Lebensgeschichte‘ richtet und zur Erzählung auffordert, sondern es wurden im Modus eines themenzentrierten bzw. problemzentrierten Interviews (Witzel 1985, Schorn 2000) sowohl strukturierte als auch erzählgenerierende Fragen kombiniert. Entlang der Lebensalter und dem chronologischen Durchlauf durch die Bildungsinstitutionen wurden jeweils (bildungs-)biographisch selbst- und fremdzugeschriebene Bedeutungsdimensionen von Religiosität und Religionszugehörigkeit erfragt und wechselseitig zwischen Interviewten und Interviewer*in hervorgebracht.

Bei den folgenden Interpretationen von Interviewpassagen wird vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses auf weiterführende Aussagen zum gelebten und auch zum erzählten Leben der Interviewpartnerin Nesrin Eldem⁶ verzichtet. Im Mittelpunkt steht die Analyse konkreter Erzählpassagen, die wir angelehnt an das offene Kodiervorgehen der Grounded

4 Zu finden unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/531764/49278f4c929edacd5c8e5858d69c6c67/wd-8-036-17-pdf-data.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2019.

5 Zu finden unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/kopftuchverbot-an-schulen-so-unterschiedlich-sind-die-regeln-fuer-lehrerinnen-a-1206983.html>, zuletzt geprüft am 17.04.2019.

6 Der Name ist anonymisiert.

Theory (Strauss/Corbin 1996) und Bambergs (2004) Ansatz der „Positioning Analysis“ im Anschluss an Spies (2015) interpretiert haben.

Der Fall Nesrin Eldem

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Nesrin E. 26 Jahre alt. Sie studiert Englisch und Französisch mit dem Berufswunsch Lehramt in der Sekundarstufe. Sie hat das erste Staatsexamen abgeschlossen und studiert im zweiten Semester Erziehungswissenschaften als Zweitstudium. Sie beschreibt sich selbst als religiös und trägt nach eigener Auskunft seit etwa dreieinhalb Jahren ein muslimisches Kopftuch (Hijab). Auf die Frage des Interviewers, wie ihr näheres oder auch universitäres Umfeld auf ihre Religiosität/Religionszugehörigkeit reagiert, berichtet Nesrin E. von einer für sie einschneidenden Erfahrung, die sie im fünften Semester ihres Lehramtsstudiums gemacht hat. Den Rahmen bildet eine Unterrichtssimulation im Kontext eines Vorbereitungsseminars für ein Schulpraktikum. Dort sei ein von Studierenden präsentiertes Familienbild durch den Dozenten kritisiert worden. Seine Begründung für die Kritik sei gewesen, dass ein blonder Vater, eine blonde Mutter und ein blondes Mädchen „eine sehr klischeehafte Familie“ (425-426) abbilden würde und dass dieses Bild „nicht mehr die gesellschaftliche Realität“ (428) darstelle und Minderheiten wie Patchworkfamilien und homosexuelle Paare mit Kind ausgeblendet würden. Laut Nesrin E. habe sich der Dozent dabei regelrecht in Rage geredet und das Seminar um 45 Minuten überzogen. Er habe versucht den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie als „Lehrkraft die Gesellschaft, wie sie existiert, ins Klassenzimmer zu holen haben“ (431-432).

Die Beschreibung von Nesrin E. in dieser Sequenz zeigt, dass sie sich durch den Dozenten als angehende Lehrerin adressiert verstanden fühlt. Diese Adressierung beschränkt sich nicht auf das Formale, sondern sie versteht diese als normative Aufforderung, Pluralität in Bildungseinrichtungen zu fördern und zu unterstützen. Dieser eröffneten Subjektposition unterwirft sich Nesrin E. und positioniert sich entsprechend. Auf die vom Dozenten postulierte normative Ordnung, Vielfalt von Lebensentwürfen im Kontext Schule zu fördern, erklärt sie: „Was ja stimmt. Das muss ja als Pädagoge getan werden, *wir müssen das*“ (432). Dass sie sich selbst als einer Minderheit zugehörig positioniert und sich selbst in das affirmative Pluralismuskonzept einbezieht, macht sie etwas später deutlich:

„Und ich dachte mir, ja cool. Ich meine, (.) wenn wir bedenken, dass *wir jetzt mit Kopftuch* auch, in Anführungsstrichen, eine Minderheit sind in der Gesellschaft, fand ich das toll und hab mir auch dann in dem Moment noch die Frage gestellt, ok, dann (.) würde er sich auch für uns so vehement einsetzen“ (442-445).

In ihrer Exposition wird deutlich, dass Nesrin E. den Dozenten zunächst als legitimen Sprecher ausweist. Sie beschreibt sich in doppelter Hinsicht als in den Diskurs involviert und positioniert (als angehende und professionelle Pädagogin sowie als Angehörige einer Minderheit).

Diese im Sinne einer Vielfaltssemantik positiv konnotierte Erzählung wird dann jedoch durch Nesrin E. selbst gebrochen und zwar in dem Moment, in dem sie von einer Erfahrung während ihres Schulpraktikums berichtet. Sie führt in diese Erzählpassage ein, indem sie

beschreibt, wie sie sich in einem Klassenzimmer auf eine Unterrichtseinheit mit anschließendem Feedback vorbereitet. Als sie erfährt, dass der Dozent, der für das Feedback zuständig ist (es handelt sich um denselben) im Lehrerzimmer eingetroffen ist, habe sie ihn aufgesucht, um ihn zu begrüßen. Doch der Dozent habe sich ihr gegenüber in unerwarteter Weise verhalten. Dieser habe sie „wirklich ganz, ganz, ganz, ganz starr“ (456) angesehen, „als wären ihm gleich die Augen aus dem [...] Kopf rausgekuellert“ (455-456). Zunächst habe sie sich nichts dabei gedacht und sei davon ausgegangen, dass der Dozent einfach nur müde wäre. Anschließend beschreibt Nesrin E. die Situation des Feedbacks ihrer Unterrichtseinheit:

„Und dann (.) wurde es plötzlich ganz persönlich. Und, ähm, ich war gar nicht darauf gefasst und dann hat er halt gefragt: ‚Ja, Frau (Anonymisiert), mmh, Sie wissen ja, also‘, nein er hat gesagt: ‚Ich nehme an, dass Sie das Kopftuch aus Überzeugung tragen‘. Ja. ‚Ähm, aber Sie wissen ja, mit den gesetzlichen Regelungen wie das so ist, ne, ähm, (.) dass das halt mit Kopftuch und so nicht geht‘. [...] Und da waren halt auch andere Kommilitoninnen dabei, man konnte halt immer mitgehen und zuschauen. Ähm, ‚ja sie wissen ja, dass das in Hessen ganz schwierig ist‘. Also ich war auch gar nicht darauf vorbereitet, dass er jetzt mit mir über sowas redet. Und, ähm, und dann haben die, die anderen Kommilitoninnen wussten das nicht und haben gesagt: ‚Ah, das wussten wir gar nicht, aber sie kann es ja in einem anderen Bundesland versuchen und so‘ und dann hat er halt immer so abgewimmelt: ‚Mmh, ne ist auch ganz schwierig in anderen Bundesländern, mmh, ne‘. [...] Und letztendlich hat er mich dann gefragt: ‚Ja, Frau (Anonymisiert), wären Sie denn nicht bereit den Lehrerberuf aufzugeben?‘ (1) Und (.) (lachend) ich war erstmal baff [...]. Ähm, also ich habe da irgendetwas geschwafelt. Ich-, ich war auch gar nicht darauf vorbereitet, dass er mir jetzt, (.) dass er mich sowas fragt. Also er könnte ja, er könnte ja (.) sagen, (.) also die Frage würde ich ja auch verstehen, wenn er sagen würde: ‚Ja Frau Eldem wir wollen Sie als Lehrkraft nicht verlieren, wür-‘, also die Frage höre ich auch öfter: ‚Würden Sie denn nicht daran denken, das Kopftuch abzusetzen?‘, ne. Und nicht: ‚Wären Sie bereit den Lehrerberuf aufzugeben?‘. Das war dann so ein Schlag ins Gesicht. Und dann (.) habe ich an die (.) Simulation im Seminar gedacht und wie er so diskutiert hat, dass wir doch die gesellschaftliche Realität ins Klassenzimmer zu holen haben, und dass es doch noch die Homosexuellen gibt und die Minderheiten und die und jenige. [...] Also ich weiß nicht, ob ich zu emotional an die Sache rangehe, weil ich eben (.) ja, in der, also, (.) in dem Moment mich schon angegriffen gefühlt habe. Aber (.) ich fand das irgendwie so, da-, dahinter steckt für mich eine Doppelmoral“ (463-489).

Nesrin E.s Erzählung liest sich zunächst wie eine Geschichte der Entzauberung und der Enttäuschung der pädagogischen Versprechungen des Pluralismus und der Zugehörigkeit. Sie beschreibt, wie aus ihrer Sicht der Dozent sein Feedback von einer sachlichen auf eine persönliche Ebene verlagert. Im Mittelpunkt steht plötzlich nicht mehr ihre Leistung als Lehramtsanwärterin, sondern sie selbst als religiöse Person, die in einer öffentlichen Seminarsituation zunächst nach ihrer „Überzeugung“ gefragt wird, mit der sie das Kopftuch trägt. Um dann darüber belehrt zu werden, dass sie mit Kopftuch aufgrund der rechtlichen Situation keine Lehrerin werden könne. Nesrin E. beschreibt aus ihrer Sicht, wie ihr durch den Dozenten eine paradox anmutende Subjektposition zugemutet wird, die sich außerhalb des pädagogischen und gesellschaftlichen „Wir“ befindet und gegen die sie selbst in der Situation auch keine Gegenposition einnehmen kann. Sie wird implizit dazu aufgefordert, die Fremdpositionierung des Dozenten anzunehmen, d.h. anzuerkennen, dass die Aufgabe ihres Berufsziels unter den gegebenen Voraussetzungen (religiöse Überzeugung und rechtlicher Rahmen) die einzige logische Schlussfolgerung ist. Folgt man den Ausführungen von Nesrin E., so scheint der Dozent weder zu bedauern, dass die gesetzliche Grundlage Kopftuchträgerinnen vom Lehrer*innenberuf ausschließt, noch versucht er Alternativen zu erörtern. Die zentrale Kritik

der Interviewpartnerin bezieht sich jedoch darauf, dass der Dozent gar nicht erst danach fragt, ob sie denn bereit wäre, ihr Kopftuch abzusetzen – diese Frage scheint für ihn mit dem Verweis auf die religiöse „Überzeugung“ der Studentin erledigt. In diesem Moment „vernäht“ der Dozent Nesrin E. mit der Subjektposition der ‚kopftuchtragenden Muslima‘ und allen diskursiv eingelagerten Konsequenzen, so dass sie selbst dieser Artikulation nichts mehr entgegensetzen kann, ohne ihre eigenen religiösen Überzeugungen öffentlich in Frage zu stellen. Die Entscheidung darüber, eine gläubige Muslima zu sein und dennoch das Kopftuch evtl. abzusetzen, um Lehrerin sein zu können wird ihr in diesem Moment genauso genommen wie die Möglichkeit, das Problem auf Seiten der Gesetzgebung zu suchen und als Widerspruch zu pluralistischen Konzepten zu markieren. Das Interview bietet der Studentin Nesrin E. die Möglichkeit, sich ausgehend von dieser Erfahrung, die sie als „Schlag ins Gesicht“ beschreibt, in der Interaktion mit dem Interviewer als legitime Sprecherin sowie als Pädagogin und Teil der Gesellschaft zu positionieren und zu rehabilitieren. Dazu attestiert sie dem Dozenten Doppelmoral und Unglaubwürdigkeit. An den pädagogischen Grundsätzen einer auf Pluralismus und Anerkennung ausgerichteten Pädagogik hält sie im weiteren Interviewverlauf fest. Bestätigt durch die inzwischen erfolgte Revision des Bundesverfassungsgerichts, in der ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrerinnen für unzulässig erklärt wird, kann Nesrin E. nun auch gegenüber den Hierarchien des universitären Ausbildungsbetriebs in Distanz treten. Letztendlich beschreibt sie die Erfahrung mit dem Dozenten als Diskriminierungserfahrung, als Erfahrung mit einem „doofen Dozenten“ und dass man eben wissen müsse, dass solche Sichtweisen existieren (520-522).

5 Fazit

Im Mittelpunkt unserer Betrachtung stand die Frage, wie Studentinnen, die sich für das Tragen eines islamischen Kopftuchs entschieden haben, Diskriminierungserfahrungen bildungsbiographisch bearbeiten und sich positionieren. Im Anschluss an theoretisch-methodologische Überlegungen, die Biographie- und Diskurstheorie miteinander verknüpfen, wurde der diskursiven Einbettung von Positionierungen bzw. Subjektpositionen besondere Relevanz zugeschrieben.

Am Beispiel Nesrin E. wird so Verschiedenes deutlich. Einerseits treten diskursive Rahmungen bildungsbiographischer Erzählungen deutlich hervor. Im Dickicht differenter und sich widerstreitender diskursiver Aussagen-Komplexe, die vielfach normativ eingefärbte Subjektpositionen aufwerfen, sind angehende Pädagog*innen dazu aufgefordert, sich innerhalb der im pädagogischen Feld geführten Pluralismusdebatte(n) zu verorten. Hierbei spielt die Biographie insofern eine Rolle, als sie Individuen auf ganz unterschiedliche Art und Weise für Diskurse öffnet. Der Fall Nesrin E. macht auf spezifische Konstellationen aufmerksam, in denen sich Angehörige von Minderheiten im Kontext von Pluralismusdebatten mitunter wiederfinden: potentiell möglich ist mindestens eine doppelseitige Positionierung als (zukünftige) Professionelle *und* als Angehörige einer Minderheit. Das kann bedeuten, dass sie in besonderer Weise mit diskursimmanenten Paradoxien, Problemkonstellationen sowie Diskriminierungen konfrontiert werden.

Andererseits wird aber auch deutlich, dass Diskurse bildungsbiographisch ganz unterschiedlich angeeignet und bearbeitet werden können. Nesrin E. löst sich im Kontext des Interviews von der ihr zugeschriebenen Subjektposition, die ihren Widerhall in der Diskursfigur der ‚vereindeutigten Muslima‘ findet, und eignet sich über ihre eigene Narration das Geschehene in seiner erzählten Wiederholung auf spezifische Weise an. In der Interviewsituation positioniert sie sich als legitime Sprecherin und delegitimiert den Dozenten moralisch und argumentativ. Nicht kommuniziert werden von Nesrin E. allerdings strukturelle Dimensionen von Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext von Bildungsorganisationen. Ihr Fokus richtet sich auf die Person des Dozenten und dessen Verhaltensweisen, während die institutionellen Rahmenbedingungen, die solcherart Diskriminierungserfahrungen in einem professionellen Setting allererst möglich machen, ausgespart bleiben.

Das vorab kommunizierte Setting des Projektkontextes und die Interviewsituation gibt Nesrin E. anscheinend die Möglichkeit, ihre bildungsbiographisch erarbeitete Distanzierung zu dem Geschehenen, ohne das Risiko erneut verletzt zu werden, zu thematisieren. Sie selektiert und differenziert dabei zwischen der widersprüchlichen und negativen Erfahrung und dem Wissens- und Reflexionsangebot, das der jetzt delegitimierte Dozent ihr macht: Sie hält an einem auf Pluralismus ausgerichteten pädagogischen Selbstverständnis fest. Das neue Urteil des BVerfG ermöglicht ihr zusätzlich eine Subjektposition, welche die Konsistenz ihrer Bildungsbiographie nicht mehr unmittelbar in Frage stellt. Rückblickend wird die beschriebene Diskriminierungserfahrung bildungsbiographisch sogar positiv gewendet. Nesrin E. geht davon aus, dass sie antimuslimischen Ressentiments künftig patenter und mit erhobener Stimme entgegentreten und Lehrerin werden kann.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Attia, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Bamberg, Michael (2004): Positioning With Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. In: Daiute, Colette/Lightfoot, Cynthia (Eds.): *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks/London/New Deli: Sage Publications, pp. 135-158.
- Berger, Peter L. (1999): *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Berger, Peter L. (2015): *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Berghahn, Sabine/Rostock, Petra (2009): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Berghahn, Sabine (2016): Kopftuchverbote für Lehrerinnen im Rückblick. In: *ZR&I - Zeitschrift für Recht & Islam*, 8 (2016), S. 43-67. Online Zeitschrift: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-233751> [Zugriff: 10.10.2019].
- Berghahn, Sabine (2017): Die Kopftuchdebatte in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–212.
- Boos-Nünning, Ursula (2007): Religiosität junger Musliminnen im Einwandererkontext. In: von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hrsg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkultur*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 117-134.

- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dies. (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt: Campus, S. 25-67.
- Germann, Michael/Wiesner Cornelius (2014): Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland. In: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 125-162.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2004): *Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hall, Stuart (2018): Wer braucht ‚Identität‘?. In: Ders. (Hrsg.): *Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag (6. Aufl.), S. 167-187.
- Jakobs, Christine (2000): *Kreuze in der Schule - Glaubensfreiheit und Benachteiligungsverbot*. Frankfurt am Main: Lang.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2006). Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Kopftuch-Debatte. In: *bildungsforschung*, 3, 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/kopftuch/> [Zugriff: 17.06.2019].
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–304.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Feridooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 507-528.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lingen-Ali, Ulrike (2015): Die ‚andere‘ Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung - wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 1. Schwalbach/ Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 324-341.
- Logvinov, Michail (2017): *Muslim- und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Begriffe und Befunde im europäischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hrsg.): *Subjektdiskurs im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript, S. 119-141.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Bachelor-Master*. Weinheim: Beltz
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden. Springer VS (4. Aufl.).
- Riesebrodt, Martin (2001): *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kulturen"*. München: Beck (2. Aufl.).
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 25–38.

- Schorn, Ariane (2000): Das "themenzentrierte Interview". Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifesten und latenten Aspekte subjektiver Wirklichkeit [20 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 23. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/1092/2393Das> [Zugriff: 10.10.2019].
- Shooman, Yasemin (2014): „...weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Spielhaus, Riem (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück - Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, Dirk/Meyer, Hendrik (Hrsg.): *Islam und die deutsche Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–194.
- Spies, Tina (2015): „Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“. Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In: Fegter, Susanne/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–158.
- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider Elisabeth (Hrsg.): *Biographie und Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Uçar, Bülent/Kassis, Wassilis (2019): *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2005): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.
- Wagner, Franc (2010): „Die passen sich nicht an“. Exkurs zur sprachlichen Darstellung von Muslimen in Medienberichten. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: Springer VS (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.), S. 337–343.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (2., durchgesehene Aufl.).
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 227–255.